

TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction	2
2. Éléments théoriques	4
2.1 Inclusion scolaire	4
2.2 Élèves présentant des troubles ou difficultés de comportement	5
2.3 Théorie du comportement planifié (TCP)	7
2.3.1 Attitude	8
2.3.2 Norme subjective.....	9
2.3.3 Contrôle comportemental perçu	9
2.3.4 Intentions comportementales.....	10
3. Problématique	12
4. Méthodologie	14
4.1 Échantillon et récolte de données	14
4.2 Instruments de mesure	14
4.2.1 Questionnaire sociodémographique	15
4.2.2 MATIES	15
4.2.3 TSES.....	15
4.2.4 Norme subjective.....	16
4.2.5 Intentions d'inclure.....	16
4.3 Analyse des données	17
5. Résultats	18
5.1 Résultats descriptifs	18
5.2 Relations entre les composantes de la TCP	21
5.3 Prédicteurs de la tendance à inclure/exclure sur la base de la TCP	22
6. Discussion	24
6.1 Synthèse des résultats et discussion	24
6.2 Limites du travail	26
7. Conclusion	29
8. Références bibliographiques	32
9. Annexe 1 – Questionnaire	37
10. Résumé	42

1. Introduction

Ce travail de mémoire vise à comprendre les intentions d'inclure les élèves présentant des difficultés de comportement (élèves PDC) chez les enseignants vaudois du secondaire I.

Durant notre formation de Master pour l'enseignement au secondaire I à la HEP de Lausanne, nous avons été fortement sensibilisées à l'importance d'inclure les élèves à besoins particuliers dans des classes ordinaires. Que ce soit à travers nos cours et séminaires, la littérature scientifique parcourue, ainsi que nos expériences de terrain, nous avons pu observer qu'il s'agit d'une problématique très présente en Suisse et dans beaucoup d'autres pays dits « développés ». Nos collègues enseignants, quelle que soit leur ancienneté dans la profession, semblent également convaincus des bénéfices de l'inclusion pour les élèves PDC.

Or, en pratique, l'inclusion de ce type d'élèves présente une grande difficulté pour les enseignants de classes ordinaires (Avramidis & Norwich, 2002 ; MacFarlane & Woolfson, 2013). Cette réticence à inclure les élèves PDC, souvent accompagnée d'une attitude négative dans l'enseignement, empêche la mise en œuvre des politiques d'inclusion (Cook, Cameron, & Tankersley, 2007 ; MacFarlane & Woolfson, 2013). C'est donc cette fissure entre les discours des enseignants vis-à-vis de l'inclusion en général et leurs comportements face à leurs propres classes qui a motivé le choix du sujet pour notre travail de mémoire.

Au cours de nos discussions entre nous, avec notre directeur de mémoire et en parcourant la littérature scientifique sur le sujet, nous nous sommes aperçues de l'importance du sentiment d'auto-efficacité dans le comportement d'un enseignant. En effet, celui-ci est un élément déterminant dans l'action et la motivation des enseignants face à des situations complexes (Gaudreau, 2012). Cette constatation nous a ensuite poussées à nous demander quels étaient les autres paramètres permettant de prédire une intention comportementale, et ce questionnement nous a guidés vers la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991), que nous abrègerons ici par TCP. Cette théorie, fréquemment utilisée dans les études ayant pour but de prédire un comportement, nous est apparue comme étant la plus pertinente dans le cadre de notre étude. Élaborée par Icek Ajzen, professeur en psychologie sociale, la TCP permet de prédire un comportement à travers l'analyse de l'intention d'agir, prédite à son tour par la norme subjective, l'attitude et le sentiment d'auto-efficacité de l'acteur du comportement. Nous l'utiliserons donc afin d'analyser l'influence de ces quatre éléments sur le comportement des enseignants avec leurs élèves présentant des difficultés de comportement.

Ainsi, l'objectif de notre travail est de comprendre le comportement des enseignants et les éventuelles barrières face à l'inclusion des élèves présentant des troubles du comportement, à la lumière de la théorie du comportement planifié.

Après avoir passé en revue la littérature scientifique afin de mieux situer notre sujet dans une problématique très vaste et répandue à l'échelle internationale, nous ferons le point sur les connaissances théoriques existant à ce jour autour de notre problématique. Les concepts liés à notre question de recherche seront alors définis plus précisément. Il s'agira pour nous d'expliquer ce qu'est *l'inclusion scolaire* selon les différentes perspectives (de l'établissement scolaire aux politiques générales d'éducation), quels sont les élèves définis comme *présentant des difficultés ou troubles du comportement* et finalement de développer *la théorie du comportement planifié* et ses composantes.

Nous détaillerons ensuite la méthodologie utilisée afin de récolter les données nécessaires à notre étude, auprès de nos collègues enseignant dans des établissements secondaires du canton de Vaud. Dans cette partie seront présentés avec précision les échantillons sélectionnés, l'outil de recherche utilisé ainsi que notre méthode de récolte et d'analyse des données.

Par la suite, nos résultats seront, dans un premier temps, présentés de manière descriptive, puis analysés et discutés afin d'établir différents liens en accord avec notre problématique initiale.

Finalement, nous conclurons notre travail premièrement à la lumière de la recherche en pédagogie, puis selon notre point de vue, plus pratique. Les perspectives de recherche futures ainsi que les limites de notre travail seront également énoncées dans cette dernière partie.

2. Éléments théoriques

2.1 Inclusion scolaire

De nombreux pays européens se sont engagés à faire évoluer l'école ordinaire vers une école plus inclusive, lors de la déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994 ; Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese, & Doudin, 2012). L'inclusion scolaire est un processus qui prend en compte et répond aux besoins particuliers de tous les élèves, en visant à réduire le nombre d'élèves exclus de l'école ou exclus au sein même de l'école (Barton, 1997 ; Booth & Ainscow, 2004). À la différence de l'intégration scolaire, qui avait pour but d'adapter l'élève « différent » à l'école ordinaire, une école qui se veut inclusive doit s'adapter à l'élève présentant des besoins particuliers, en proposant des pratiques et dispositifs adaptés, incitant alors les enseignants à différencier leur enseignement (Curchod-Ruedi et al., 2012 ; Thomazet, 2006). Cette visée inclusive de l'école ordinaire actuelle, qui se pratique depuis une vingtaine d'années au Québec (CSE, 2004), est sujette à réflexions et recherches dans le domaine de l'éducation.

Dans le modèle scolaire inclusif le plus répandu dans les pays européens, les enseignants spécialisés travaillent en co-enseignement avec les enseignants ordinaires avec tout type d'élèves, y compris des élèves présentant des difficultés ou troubles de comportement et des handicaps physiques (Mazereau, 2008). Ils pratiquent une pédagogie différenciée afin de répondre au mieux aux besoins de ces élèves et être accessible à tous (Bonvin, 2015). L'environnement scolaire ou communautaire doit refléter pour les élèves le monde réel tel qu'il est à l'extérieur de l'école (Beninghof & Singer, 1996).

Conscients des faits précités, les enseignants ont des attitudes généralement positives vis-à-vis de l'inclusion des élèves à besoins particuliers, mais présentent des réticences à inclure dans leurs classes des élèves présentant des troubles émotionnels et comportementaux (TEC) (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000). En effet, une fois intégrés en classe ordinaire, leurs comportements perturbateurs ont des répercussions négatives sur les enseignants (Poulou & Norwich, 2002). Selon certains auteurs, ils représentent la source de stress la plus importante menant à l'épuisement professionnel des enseignants (Fernet, Guay, Sénécal, & Austin, 2012 ; McCornick & Barnett, 2010). C'est pourquoi une formation qui répond aux besoins des enseignants permet de favoriser leur sentiment d'auto-efficacité et la réussite de l'inclusion (Perrault, Brassart, & Dubus, 2010 ; Rousseau, 2009). D'après Rousseau (2009), le projet

inclusif nécessite une volonté de changement s'accompagnant d'un travail de collaboration important et une prise de conscience des impacts sur la réussite et le bien-être des élèves.

2.2 Élèves présentant des troubles ou difficultés de comportement

Ce travail a pour objectif d'étudier l'intention d'inclure, en se concentrant spécifiquement sur l'inclusion d'élèves présentant des difficultés de comportement. Ce type d'élèves, dont la description est détaillée plus bas, sont à distinguer de ceux présentant des troubles du comportement.

Bien souvent, un élève présentant des troubles du comportement se voit diagnostiqué de plusieurs troubles mentaux avérés, par exemple le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA-H) (Déry, Lapalme, & Yergeau, 2005). Les élèves présentant des troubles du comportement (PTC) sont reconnus comme étant les plus difficiles à inclure (Avramidis & Norwich, 2002 ; Kauffman & Landrum, 2009 ; Massé, Couture, & Potvin, 2012). De ce fait, ils sont souvent exclus du système scolaire ordinaire (OCDE, 2000) et pris en charge dans des écoles spécialisées. Selon Legendre (2005, p.533), « L'éducation spécialisée est basée sur une adaptation du curriculum, de la pédagogie et des services aux besoins particuliers d'élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ». Une fois placés dans les classes spéciales, il leur est très difficile de réintégrer les classes régulières (Walter & Petr, 2004).

Placés dans les classes ordinaires, quelles que soient les difficultés présentées par les élèves, il est conseillé de former des groupes hétérogènes (Gaudreau, 2011). Ceci est d'autant plus valable lorsqu'il s'agit de troubles du comportement, car un élève PTC a tendance à voir ses troubles amplifiés lorsqu'il est entouré par des pairs également déviants (Gaudreau, 2011).

Les élèves présentant des troubles émotionnels et comportementaux (TEC), représentent un défi majeur pour l'inclusion scolaire. Ces élèves ont des réponses émotionnelles et comportementales incompatibles avec celles de leurs pairs et les normes de l'école (Kauffman & Landrum, 2009). Leurs comportements se caractérisent par de la turbulence émotionnelle et des difficultés à établir et maintenir des relations positives avec leur entourage (Evans, Harden, Thomas, & Benefield, 2003). Ce type de comportement est en outre un facteur de risque du redoublement, renvoi de l'école ou du décrochage scolaire (Stéphan et al., 2006). Ces attitudes peuvent se traduire par exemple par un refus de travailler ou de communiquer, un isolement ou de l'agressivité envers les enseignants et/ou les pairs. Pourtant, comme le

montrent Doudin & Curchod-Ruedi (2012), exclure ces élèves de la scolarité obligatoire régulière impliquerait une rupture avec l'environnement et provoquerait une atteinte au sentiment de sécurité.

Les troubles émotionnels et comportementaux se caractérisent par des comportements externalisés ou internalisés. Les troubles dits externalisés sont dirigés contre l'extérieur et sont présents surtout chez les garçons (Doudin, Curchod-Ruedi, Meylan, & Moreau, 2011). Au préscolaire et au primaire, cela se traduit généralement par des conduites agressives et antisociales, des problèmes d'attention et d'hyperactivité alors qu'au secondaire, la violence peut aller jusqu'à la délinquance (Goupil, 2014). Les troubles dits internalisés sont dirigés contre soi et sont présents en majorité chez les filles. L'anxiété, la dépression, les phobies ou le retrait social en sont des exemples. Ils sont également perçus comme moins perturbateurs pour les enseignants que les troubles externalisés, ce qui pose un problème d'équité à l'école entre filles et garçons (Doudin et al, 2011). En effet, les enseignants accordent plus d'attention aux élèves présentant des troubles externalisés, population majoritairement masculine. L'étude menée par Doudin et al. (2011) montre qu'à comportements égaux, un garçon violent risque de susciter chez un enseignant une intensité émotionnelle plus forte qu'une fille. De plus, selon le même article, une fille semble être mieux protégée par l'enseignant d'émotions dommageables pour son développement. Pour mieux soutenir l'élève, la prévention semble être le meilleur moyen d'intervention qu'il faut mettre en place rapidement avec les proches de l'enfant. En outre, pour faire face au manque d'équité lié au genre de l'élève, mais également de l'enseignant, les auteurs stipulent la nécessité de mieux armer les enseignants à travers la mise en place de formations continues.

Il convient de distinguer à ce stade les élèves présentant des troubles du comportement des élèves avec difficultés de comportement. La durée, l'intensité, la sévérité, la persistance et la fréquence des problèmes de comportement différencient ces deux catégories d'élèves (Desbiens, 2008). Selon Massé, Desbiens, & Lanaris (2006), les élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental réagissent à des situations particulières, par exemple le divorce de leurs parents, les transitions ou des difficultés scolaires. Ils peuvent faire preuve d'indiscipline en classe, de provocation avec leurs pairs ou leurs enseignants, ou d'absentéisme à l'école. Ces élèves sont dits à risque et un soutien ponctuel leur est dédié (Lacroix & Potvin, 2011). La convention collective des enseignants du Québec définit les élèves à risque comme : « [...] des élèves de l'éducation préscolaire, du primaire ou du

secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque notamment en regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée » (Saint-Laurent, 2008, p. 8). La cause de ces comportements qui perturbent le climat de classe est, selon Desbiens (2008), dû à des besoins de ces jeunes restés insatisfaits ou sans réponse.

Les enseignants qui côtoient quotidiennement cette jeune population en souffrance ont un rôle majeur à jouer. Ils doivent rester attentifs et présents pour apporter aide et soutien. Gaudreau (2011) cite comme pistes d'intervention efficaces la formation du personnel enseignant, le développement de leur sentiment d'efficacité personnelle en matière d'intervention auprès de ces élèves, la prévention des difficultés de comportement, la planification, le suivi et le travail de collaboration des différents acteurs scolaires. Selon l'auteure, une inclusion réussie est liée aux pratiques des enseignants qui tendent à différencier l'enseignement selon les besoins des élèves. La collaboration des enseignants avec les professionnels LPP (logopédistes, psychologues, psychomotriciens) selon le modèle écoles-équipe (Heath et al., 2004) montre l'importance d'une pratique collaborative qui entraîne un changement de comportement des élèves présentant des problèmes de comportement.

2.3 Théorie du comportement planifié (TCP)

Afin d'étudier le comportement des enseignants face à l'inclusion d'élèves présentant des difficultés du comportement, la Théorie du Comportement Planifié (TCP) a été utilisée. Les théories du comportement, développées dans le domaine des sciences sociales dès la fin du XIX^e siècle, ont été largement discutées et améliorées depuis lors (Van Lange, Kruglanski, & Higgins, 2011). Elles sont nées de la volonté d'expliquer et de simplifier la compréhension de l'environnement social, afin de pouvoir prédire les comportements humains. Ces théories du comportement nous permettent d'explicitier le lien qui relie l'individu au monde qui l'entoure et à ses semblables (Van Lange et al., 2011). Dans le cadre de cette recherche, la TCP, explicitée ci-dessous, a donc été utilisée comme référence.

La TCP¹ a été proposée par Icek Ajzen, Professeur en psychologie à l'Université du Massachusetts, en 1991. Il s'agit d'un modèle ayant pour but de prédire le comportement humain, à travers l'analyse des intentions comportementales de l'individu face à une situation précise. Selon Ajzen (1991), « l'intention » regroupe les différents facteurs de motivation qui influencent un comportement. Ceux-ci déterminent la volonté d'essayer et l'ampleur de l'effort que l'individu est prêt à mettre en œuvre pour appliquer un comportement. La théorie du comportement planifié succède à celle de l'action raisonnée, proposée par Fishbein & Ajzen en 1975. Les arguments ayant poussé Ajzen à modifier cette première théorie seront explicités plus loin dans le texte.

Dans la TCP, l'intention comportementale est influencée par trois composantes : l'attitude envers le comportement, la norme subjective et le contrôle comportemental perçu par l'individu exerçant le comportement. Il est considéré que l'influence relative de chacune de ces trois composantes varie en fonction des situations et des comportements (Ajzen, 1991). En règle générale, plus l'attitude et la norme subjective montrent une propension envers le comportement en question et plus la perception de contrôle sur le comportement est élevée, plus forte sera l'intention de l'individu à exercer ce comportement.

2.3.1 Attitude

L'attitude se réfère au degré auquel l'individu a une appréciation favorable ou défavorable du comportement en question. Elle est directement influencée par la croyance subjective de l'individu que le comportement peut produire un résultat donné (Ajzen, 1991).

Au cours de son expérience de vie, l'humain se forge une croyance au sujet des différents comportements et leurs répercussions. Ce sont ces croyances subjectives plus ou moins conscientes qui vont connoter positivement ou négativement un comportement donné, et inciter ou décourager l'individu à l'exercer. Au cours de son existence, l'individu apprend ainsi à favoriser les comportements qu'il associe avec des conséquences positives et à éviter les comportements qu'il associe avec des conséquences indésirables (Ajzen, 1991 ; Giger, 2008).

¹ Le présent texte est majoritairement inspiré de sources bibliographiques anglophones. N'ayant pas toujours pu faire référence à des traductions exactes et officielles, une partie des termes utilisés ici sont issus de notre traduction personnelle. Nous nous sommes efforcées d'être le plus exactes possible dans cette traduction.

2.3.2 Norme subjective

La norme subjective se réfère à la pression sociale perçue par l'individu, en faveur ou en défaveur d'un certain comportement qu'il pourrait exercer (Ajzen, 1991 ; Giger, 2008). Cette pression sociale peut provenir de différentes personnes dont l'opinion est jugée, pour l'individu et dans un contexte donné, comme étant importante. Il peut s'agir par exemple du conjoint, d'un ami, du patron, d'un enseignant, d'un membre de la famille, etc. La ou les personnes référentes varient en fonction du contexte et du comportement en question (Giger, 2008).

Ainsi, selon la TCP, la force des croyances normatives combinées avec la volonté de l'individu à se conformer à ces croyances constituent un élément important, déterminant l'intention d'agir de l'individu (Ajzen, 1991). La mesure de la norme subjective est généralement obtenue en demandant à l'individu d'évaluer à quel point les personnes importantes pour lui approuveraient ou désapprouveraient un comportement donné (Giger, 2008).

2.3.3 Contrôle comportemental perçu

Le contrôle comportemental perçu se réfère à la facilité ou la difficulté perçue à exercer un comportement. Il devrait refléter les expériences passées, comme celles permettant d'anticiper un obstacle (Ajzen, 1991). Selon Ajzen (1991), ce concept serait semblable à celui de « sentiment d'auto-efficacité » de Bandura (1977) :

Le sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles (Rondier, 2004, p. 475).

L'influence du contrôle comportemental d'un individu sur ses propres actions semble évidente. La probabilité qu'un individu agisse avec grande motivation pour quelque chose dont le contrôle lui échappe complètement est de toute évidence relativement faible. Une nuance doit cependant être apportée à ce contrôle comportemental ; il est constitué de deux composantes plus ou moins distinctes selon les situations : le contrôle comportemental réel et le contrôle comportemental perçu. Lorsqu'il s'agit de prédire un comportement, le contrôle comportemental perçu par l'individu qui exercera le comportement est d'un plus grand intérêt



que le contrôle comportemental réel (Ajzen, 2002 ; Giger, 2008). C'est la *perception* que se fait l'individu de la facilité ou de la difficulté à exercer un comportement qui va influencer sa motivation à agir d'une certaine manière. Cependant, afin d'indiquer une intention comportementale et de prédire le comportement de la manière la plus fiable possible, il est nécessaire que cette perception de contrôle comportemental soit réaliste (Giger, 2008).

Le contrôle comportemental perçu ne doit pas être confondu avec le locus de contrôle décrit par Rotter (1966). En effet, le locus de contrôle est une attente générale qui reste stable dans différentes circonstances et formes d'action. La perception de contrôle, au contraire, varie en fonction des situations et formes d'action (Ajzen, 2002).

Le contrôle comportemental perçu différencie la TCP de sa devancière, la théorie de l'action raisonnée (Fishbein & Ajzen, 1975). En effet, dans la théorie de l'action raisonnée, l'intention d'agir n'est décrite qu'à travers la norme subjective et l'attitude de l'individu. Cette théorie suppose donc que l'individu a un sentiment de contrôle sur la situation et le comportement à mettre en œuvre ; elle sous-entend que la personne peut décider si elle veut agir d'une certaine manière. Or, bien que l'individu soit souvent maître de ses actions, il peut y avoir des paramètres sur lesquels il n'a que peu, voire aucun contrôle. En effet, certaines décisions dépendent de ressources stables et difficilement contrôlables, comme le temps ou les moyens financiers à disposition. C'est donc ce qui a mené Ajzen à modifier et étendre cette première théorie en y incluant le paramètre du contrôle comportemental perçu.

Ainsi, si la théorie de l'action raisonnée est applicable aux situations où le comportement est totalement volontaire et sous contrôle de l'individu, la TCP fait sens lorsque le comportement dépend de paramètres que l'individu ne contrôle pas (Giger, 2008).

2.3.4 Intentions comportementales

Les intentions comportementales sont supposées représenter les facteurs de motivation qui influencent un comportement. Elles sont une indication de la volonté de l'individu à essayer de mettre en œuvre un certain comportement (Ajzen, 1991). Selon la TCP, plus les intentions comportementales vis-à-vis d'un comportement donné sont fortes, plus l'individu tend à mettre en œuvre ce comportement (Ajzen, 1991).

Dans la théorie du comportement planifié, l'intention comportementale est donc l'indicateur le plus important, car il a une influence directe sur le comportement (Giger, 2008). Ainsi, selon la TCP, le comportement est directement prédit par les intentions comportementales, elles-mêmes influencées par les trois composantes : attitude, norme subjective et contrôle comportemental perçu (cf. figure 1 ci-dessous).

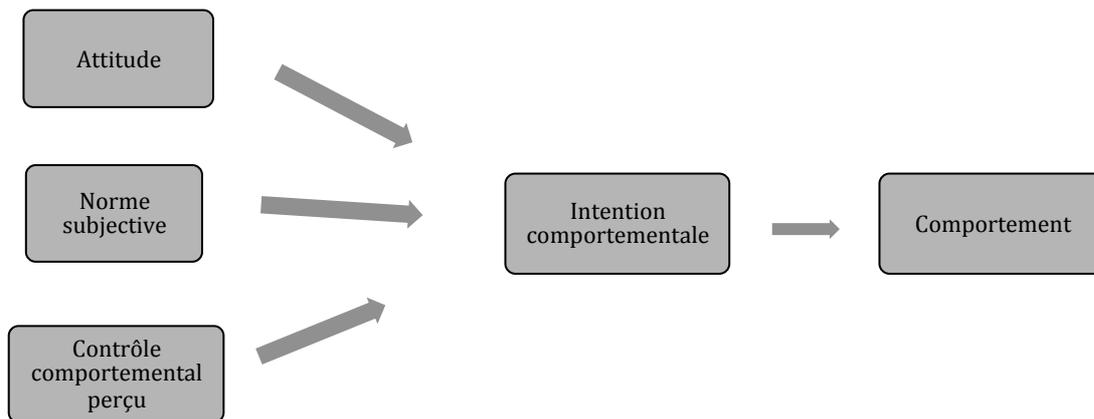


Figure 1: Les composantes de la TCP selon Ajzen (1991)

3. Problématique

Ce travail se base en grande partie sur une étude écossaise menée par MacFarlane et Woolfson en 2013, sur l'inclusion des élèves PDC au primaire, et également basée sur la TCP. Les premières hypothèses de recherche de la présente étude sont donc directement liées à leurs résultats.

Ainsi, dans un premier temps, les relations entre les composantes de la TCP (cf. section 5.2) seront vérifiées.

Une fois ces relations établies, l'objectif principal de ce travail sera de vérifier si les croyances, le sentiment d'auto-efficacité et la norme subjective des enseignants vaudois face à l'inclusion au secondaire I prédisent leur intention d'inclure les élèves PDC (cf. section 5.3). Selon les résultats de MacFarlane & Woolfson (2013), lorsque les différentes composantes de la TCP sont considérées individuellement, seuls l'attitude et le sentiment d'auto-efficacité prédisent les intentions d'inclure les élèves PDC. Cette hypothèse sera également vérifiée sur l'échantillon d'enseignants vaudois (cf. section 5.3).

Pour la présente étude, deux établissements secondaires du canton de Vaud ont été sollicités² ; un établissement urbain (Urbain) et un établissement Rural (Rural).

Sur la base d'une revue de littérature, plusieurs hypothèses additionnelles peuvent être formulées, qui portent sur des liens entre les composantes de la TCP et des caractéristiques sociodémographiques de notre échantillons. Ces hypothèses sont les suivantes :

1. Les enseignants de Urbain sont plus enclins à inclure des élèves PDC que les enseignants de Rural (dû à la population d'élèves bien plus diversifiée à Urbain et à une adaptabilité indispensable de l'enseignant).
2. Le sexe de l'enseignant a une influence sur l'intention d'inclure : les femmes sont plus enclins à l'inclusion (De Boer, Pjil, & Minnaert, 2011 ; Tremblay, 2015).
3. L'âge de l'enseignant a une influence négative sur l'intention d'inclure.
4. L'expérience professionnelle a une influence négative sur l'intention d'inclure.

² Dans le but de rendre notre étude totalement anonyme, les noms des communes et établissements ne seront pas mentionnés. Nous appellerons donc nos établissements « Rural » et « Urbain ».

5. Les enseignants ayant suivi des formations continues avec les élèves à besoins particuliers sont plus enclins à l'inclusion.

Ces hypothèses seront testées dans le cadre de la présentation des résultats descriptifs de notre travail (cf. section 5.1).

4. Méthodologie

4.1 Échantillon et récolte de données

Deux établissements secondaires du canton de Vaud ont été sollicités pour cette étude ; un établissement urbain (Urbain) et un établissement rural (Rural). Urbain est situé dans une commune multiculturelle qui compte un peu plus de 20'000 habitants, dont la majorité sont des étrangers. Dans cet établissement, 82 questionnaires ont été soumis. Rural est situé dans une commune de moins de 3'000 habitants. Dans cet établissement, 46 questionnaires ont été soumis.

Dans chaque établissement, les questionnaires en format papier ont été déposés dans les casiers personnels des enseignants, accompagnés d'un chocolat, un vendredi après-midi. Les enseignants interrogés avaient un délai d'un mois pour remplir le questionnaire anonymement et le déposer dans un casier prévu à cet effet. Dans le premier établissement (Urbain), 46 questionnaires ont été rendus et analysés, soit un taux de réponse de 56%. Dans le deuxième (Rural), 15 questionnaires ont été rendus et analysés, soit un taux de réponse de 33%.

Au total, un échantillon de 61 enseignants, dont les caractéristiques sont détaillées dans le Tableau 1, a été étudié.

Tableau 1

Caractéristiques des participants.

Caractéristiques	Fréquence (%)	Moyenne (ET)	Étendue
Établissement			
Urbain	46 (75.4%)		
Rural	15 (24.6%)		
Sexe			
Femme	31 (50.8%)		
Homme	30 (49.2%)		
Âge		42.05 (9.68)	26 – 62
Expérience [années]		14.05 (9.71)	0 – 39

4.2 Instruments de mesure

Les instruments de mesure utilisés ont été composés à l'aide de questionnaires préexistants et validés lors d'études antérieures. Le questionnaire soumis aux enseignants comprend 5 parties distinctes (voir annexe 1).

4.2.1 Questionnaire sociodémographique

La première partie comporte des questions sur les données objectives (âge, sexe, nombre d'années d'expérience, diplômes et formations).

4.2.2 MATIES

La seconde partie, mesurant l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire des élèves PDC, a été tirée du MATIES ; Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale (Mahat, 2008). Le questionnaire original contient 18 items, étudiant les trois dimensions de l'attitude : la dimension affective, la dimension conative et enfin la dimension cognitive. Dans le cadre de la présente étude, les 6 items se référant à la dimension cognitive ont été sélectionnés ; en effet, cette dimension du MATIES est la composante se rapprochant le plus des croyances comportementales telles que décrites dans la théorie du comportement planifié. Chaque item est noté sur une échelle à 6 points, avec : *pas du tout d'accord, pas d'accord, plutôt pas d'accord, plutôt d'accord, d'accord, tout à fait d'accord*.

Afin d'assurer une meilleure fiabilité du questionnaire, trois des six items sélectionnés ont été formulés afin qu'une réponse positive indique une attitude favorable à l'inclusion (exemple : « *Je crois que l'inclusion scolaire favorise les comportements sociaux appropriés chez les élèves ayant des besoins particuliers* »). Les trois autres items sont formulés à l'inverse ; une réponse positive indique une attitude défavorable à l'inclusion (exemple : « *Je crois que les élèves ayant des besoins particuliers devraient être placés dans des classes et des écoles d'enseignement spécialisé*. »).

Pour cette partie du questionnaire, un coefficient alpha de Cronbach de 0.77 a été obtenu.

4.2.3 TSES

La troisième partie du questionnaire permet de mesurer le sentiment d'auto-efficacité des enseignants vis-à-vis d'élèves PDC. Pour ce faire, le TSES : Teachers' Sense of Efficacy Scale (Tschannen & Woolfolk, 2001) a été utilisé dans sa version courte, comprenant 12 items. Parmi les items, trois sous-échelles sont représentées : l'efficacité dans la motivation des élèves, l'efficacité dans les stratégies mises en place pour répondre aux besoins de tous les élèves, et l'efficacité dans la gestion des comportements et de la discipline en classe. Les items sont présentés sous la forme : « *Dans quelle mesure vous sentez-vous capable de...* » exemple : « *... contrôler les comportements perturbateurs dans la classe* ». Les enseignants

répondent alors sur une échelle à 9 points, ancrés à 5 points avec 1 = « *Pas du tout capable* », 3 = « *Peu capable* », 5 = « *Moyennement capable* », 7 = « *Capable* » et 9 = « *Tout à fait capable* ».

Après calcul du coefficient alpha de Cronbach, une valeur de 0.88 pour l'efficacité totale a été obtenue (0.87 pour la motivation des élèves, 0.77 pour les stratégies, 0.84 pour la gestion des comportements difficiles).

4.2.4 Norme subjective

Pour la norme subjective, le questionnaire a également été inspiré du TSES (Tschannen & Woolfolk, 2001). Afin que la question demeure la plus ouverte possible, le choix a été fait de ne pas désigner de personne « influente ». Ainsi, la question a été formulée de la manière suivante : « *De manière générale, les personnes que je considère comme des « références » dans mon environnement professionnel m'encouragent à ...* » exemple : « *... intégrer les élèves présentant des difficultés de comportement dans toutes les activités de la classe.* ». À chacun des trois items correspondait une échelle à 5 points, allant de « *Pas du tout d'accord* » à « *Tout à fait d'accord* », identique à l'échelle utilisée pour la mesure de l'attitude des enseignants face à l'inclusion.

Pour cette partie du questionnaire, une valeur alpha de Cronbach de 0.88 a été obtenue.

4.2.5 Intentions d'inclure

Afin de mesurer l'intention d'inclure les élèves PDC, une vignette décrivant une situation avec un élève PDC a été proposée aux enseignants de la cohorte. À cette vignette sont associées 12 items adaptés de l'« échelle sur les tendances à inclure ou à exclure un élève présentant des difficultés de comportement » de Schürch et Doudin (2015). Chaque item correspond à une stratégie qui pourrait être mise en place par l'enseignant face à la situation décrite dans la vignette ; exemple « *Impliquer Pierre dans la classe et le responsabiliser davantage* ». L'enseignant doit ensuite se prononcer sur la probabilité qu'il mette en place chacune de ces propositions, sur une échelle à 6 points : *Pas du tout probable, Assez improbable, Un peu improbable, Un peu probable, Assez probable, Tout à fait probable*.

Parmi les 12 items, 6 sont formulés afin qu'une réponse positive indique une intention d'inclure, et les 6 autres sont formulés afin qu'une réponse positive indique une intention d'exclure. Les valeurs du coefficient alpha de Cronbach sont de 0.67 pour l'intention

d'inclure et 0.83 pour l'intention d'exclure. Le choix a été fait de tenir compte également des résultats obtenus pour l'intention d'inclure, bien que le coefficient alpha soit légèrement inférieur au seuil de 0.70.

4.3 Analyse des données

Les données ont tout d'abord été saisies à l'aide du logiciel Excel®, puis analysés avec SPSS® v.23, logiciel d'analyses statistiques. Tout d'abord, la fiabilité de chaque sous-échelle a été vérifiée grâce aux calculs des coefficients alpha de Cronbach (voir section 4.2 pour les résultats spécifiques à chaque partie du questionnaire). Toutes nos échelles ont montré un $\alpha > 0.70$, excepté pour l'intention d'inclure. En effet, nous avons accepté un alpha de 0.67 pour cette échelle, bien que légèrement au-dessous du seuil couramment accepté. Sur la base de ces résultats, nous avons ensuite calculé les scores pour chaque variable. La normalité des données a été contrôlée en vérifiant l'asymétrie et l'aplatissement et l'homogénéité des variances vérifiée.

Ensuite, différents tests statistiques ont été effectués afin de tester nos hypothèses. Des tests de *Student* ou tests *t* à échantillons indépendants ont été réalisés afin de comparer les moyennes des variables entre établissements puis entre hommes et femmes.

Afin d'établir les liens entre les différentes variables de la TCP, des corrélations de Pearson ont été effectuées. Cette analyse de corrélation peut indiquer un lien entre les variables et l'intensité de ce lien. Cependant, une relation de causalité ne peut être déduite de ce type d'analyse.

Enfin, des analyses de régression multiple ont été effectuées sur les variables de la TCP. Contrairement à l'analyse de corrélation, dans les analyses de régression, une distinction existe entre le rôle des deux variables croisées ; l'une est explicative et l'autre est expliquée. Il est donc possible de prédire une variable (expliquée) à partir de l'autre (explicative). La contribution de chaque prédicteur est rapportée en prédisant le coefficient de régression pour chaque variable prédictive (β), la statistique *t* et le degré de significativité du coefficient (*p*).

5. Résultats

5.1 Résultats descriptifs

Tableau 2

Statistiques par établissement.

	Etablissement			
	Urbain		Rural	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Norme subjective	2.82	1.14	2.10	0.89
Attitude	2.88	0.86	2.22	0.86
Tendances inclusives	4.36	0.76	3.89	1.03
Tendances exclusives	2.51	1.00	3.07	1.13
Sentiment d'auto- efficacité total	6.52	0.96	5.96	1.17
Engagement	6.42	1.17	5.57	1.20
Stratégies	6.77	1.14	6.40	1.21
Gestion de classe	6.37	1.18	5.90	1.49

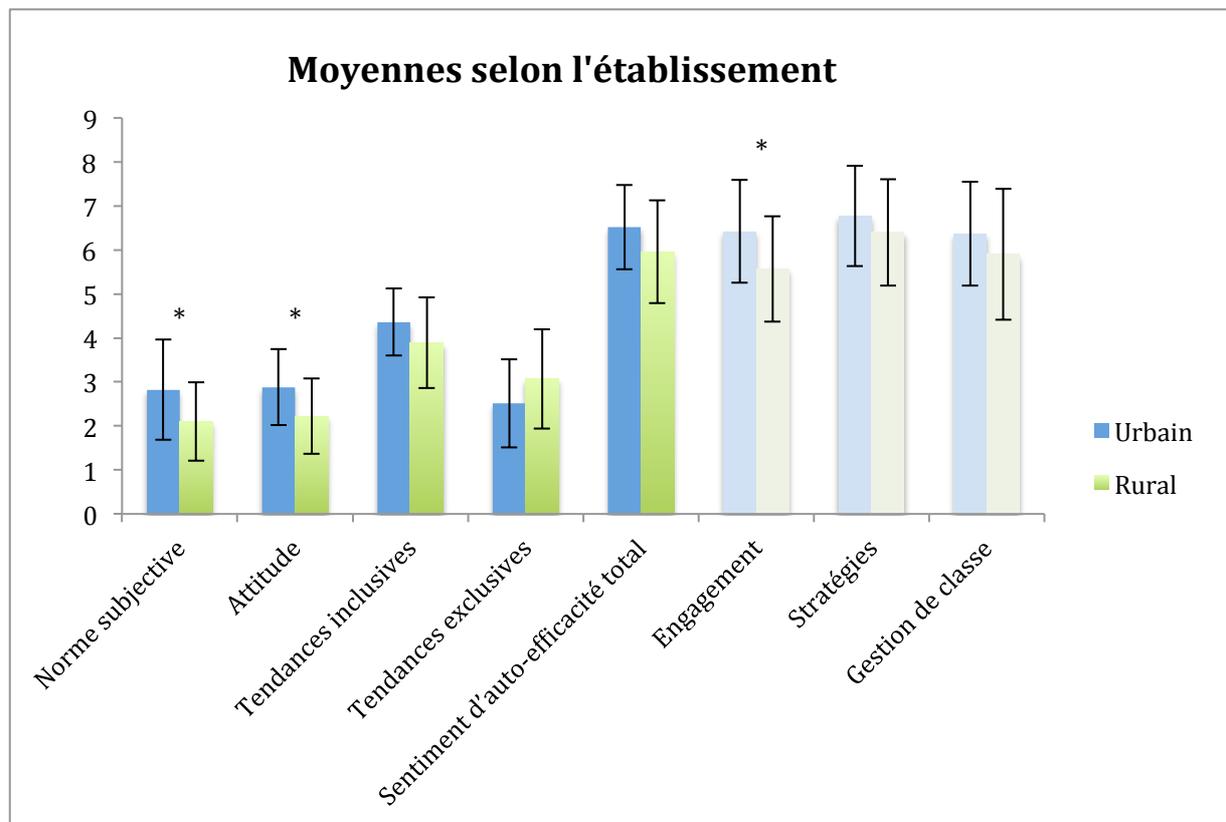


Figure 2 : Moyennes des variables selon l'établissement (* $p < 0.05$)

Le tableau 2 (et la figure 2) représentent les scores moyens des enseignants des établissements Urbain et Rural.

Le test de *Student* démontre qu'il y a une différence significative pour la norme subjective entre les enseignants des deux établissements : Urbain ($M = 2.82$, $ET = 1.14$) et Rural ($M = 2.10$, $ET = 0.89$), $t(57) = -2.18$, $p < 0.05$. D'après ces résultats, les enseignants de Urbain seraient donc plus encouragés à mettre en œuvre un comportement inclusif, que les enseignants de Rural.

Une différence significative est également constatée entre les établissements concernant les attitudes vis-à-vis de l'inclusion $t(59) = -2.57$, $p < 0.05$, les enseignants de Urbain ($M = 2.88$, $ET = 0.86$) ayant des attitudes plus positives que leurs homologues de Rural ($M = 2.22$, $ET = 0.87$).

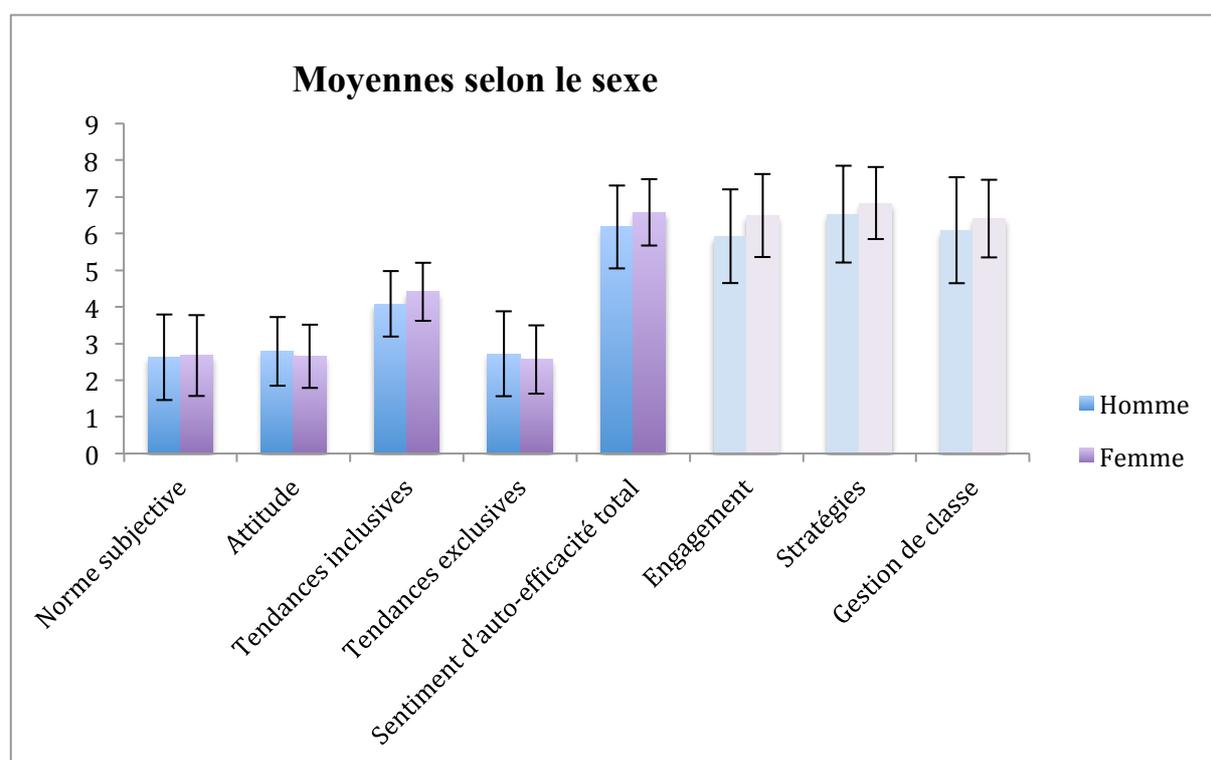
De ces résultats, il peut être déduit que les enseignants de Urbain se sentent plus encouragés par des personnes référentes que les enseignants de Rural à inclure les élèves PDC. Également, les enseignants de Urbain ont une appréciation plus favorable du comportement inclusif, que les enseignants de Rural.

Il n'y a pas de différence significative entre les scores moyens des enseignants des deux établissements pour le sentiment d'auto-efficacité total : Urbain ($M = 6.52$, $ET = 0.96$) et Rural ($M = 5.96$, $ET = 1.17$), $t(59) = -1.87$, $p < 0.1$. On trouve toutefois une différence significative dans la composante de l'efficacité concernant l'engagement : Urbain ($M = 6.42$, $ET = 1.17$) et Rural ($M = 5.57$, $ET = 1.20$), $t(59) = -2.43$, $p < 0.05$. Il peut donc en être déduit que les enseignants de Urbain se sentent plus efficaces que leurs homologues de Rural dans le fait de motiver leurs élèves.

Par contre, il n'y a pas de différence significative dans leurs tendances inclusives, de même qu'il n'y a pas de différence significative dans leurs tendances exclusives.

Tableau 3*Statistiques par sexe.*

	Sexe			
	Homme		Femme	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Norme subjective	2.63	1.17	2.67	1.10
Attitude	2.79	0.94	2.65	0.86
Tendances inclusives	4.08	0.89	4.41	0.79
Tendances exclusives	2.72	1.16	2.56	0.93
Sentiment d'auto- efficacité total	6.18	1.13	6.58	0.91
Engagement	5.93	1.28	6.49	1.13
Stratégies	6.53	1.32	6.83	0.98
Gestion de classe	6.09	1.45	6.41	1.06

*Figure 3 : Moyennes des variables selon le sexe des enseignants*

Le tableau et la figure 3 représentent les scores moyens des enseignants selon le sexe, Homme et Femme. L'analyse statistique de *Student* démontre que les différences entre les enseignants hommes et femmes ne sont significatives dans aucun des cas.

En d'autres termes, et contrairement à ce qui peut être affirmé dans la littérature (Tremblay, 2015), aucune différence dans le comportement inclusif entre les enseignants hommes et les enseignants femmes n'est relevée ici.

De plus, l'âge de l'enseignant ou son expérience professionnelle n'ont aucune influence sur les tendances inclusives ou exclusives.

5.2 Relations entre les composantes de la TCP

Les analyses de corrélation de Pearson entre variables sont représentées dans le tableau 4. Les corrélations significatives sont commentées ci-dessous.

Tableau 4

Corrélations entre chaque variable de la TCP.

Variable	2	3	4	5
1. Norme subjective	.67**	.55**	-.44**	.39**
2. Attitude		.57**	-.47**	.16
3. Tendances inclusives			-.04	.38**
4. Tendances exclusives				-.30*
5. Efficacité totale				

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$.

On peut observer que la norme subjective est corrélée positivement avec les tendances inclusives ($r = .55, p < 0.01$) et négativement avec les tendances exclusives des enseignants ($r = -.44, p < 0.01$). La norme subjective est également positivement corrélée avec les attitudes vis-à-vis de l'inclusion ($r = .67, p < 0.01$) ainsi qu'au sentiment d'auto-efficacité des enseignants ($r = .39, p < 0.01$), incluant l'efficacité dans la motivation des élèves, l'efficacité dans les stratégies mises en place pour répondre à leurs besoins et l'efficacité dans la gestion de classe.

De plus, il y a une corrélation positive entre les attitudes et les tendances inclusives ($r = .57, p < 0.01$) et négative entre les attitudes et les tendances exclusives ($r = -.47, p < 0.01$). En d'autres termes, les enseignants ayant des attitudes positives sont également plus susceptibles d'inclure les élèves PDC et moins susceptibles de les exclure. Le lien entre les attitudes et le sentiment d'efficacité n'est pas significatif.

Finalement, une corrélation positive est observée entre les tendances inclusives et le sentiment d'auto-efficacité ($r = .38, p < 0.01$), et une corrélation négative entre les tendances exclusives et le sentiment d'auto-efficacité ($r = -.30, p < 0.05$).

5.3 Prédicteurs de la tendance à inclure/exclure sur la base de la TCP

Comme montré à la section 5.2 il y a une corrélation significative entre les prédicteurs et les tendances inclusives et exclusives des enseignants envers les élèves présentant des difficultés de comportement. Les analyses de régression multiple qui prédisent les tendances inclusives et exclusives sont reportées aux tableaux 5 et 6, avec (B) le coefficient de régression non standardisé, (β) le coefficient de régression standardisé, ainsi que la variance expliquée (R^2 et R^2 ajusté).

Tableau 5

Prédiction des tendances inclusives à partir de la norme subjective, attitude et efficacité totale.

Modèle	B	ES	β
Norme subjective	.15	.10	.21
Attitude	.29*	.12	.33
Efficacité totale	.24**	.08	.31

$R^2 = .44$
 R^2 ajusté = .41
 $R = .66$

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$.

Le premier modèle prédit 44% de la variance des tendances inclusives ($R^2 = 0.44, F(3,55) = 15.71, p < 0.001$). Les résultats indiquent que les attitudes ($\beta = 0.29, p < 0.05$) et l'efficacité totale ($\beta = 0.24, p < 0.01$) sont des prédicteurs significatifs de ces tendances. Toutefois, la norme subjective ne prédit pas les tendances à l'inclusion de notre échantillon.

En d'autres termes, des croyances positives envers l'inclusion ainsi qu'un sentiment d'auto-efficacité global élevé prédisent une intention de l'enseignant à adopter un comportement inclusif.

Tableau 6

Prédiction des tendances exclusives à partir de la norme subjective, attitude et efficacité totale.

Modèle	<i>B</i>	<i>ES</i>	β
Norme subjective	-.05	.14	-.05
Attitude	-.59**	.18	-.50
Efficacité totale	-.15	.12	-.15

$R^2 = .35$
 $R^2 \text{ ajusté} = .31$
 $R = .59$

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$.

Le deuxième modèle explique 35% de la variance des tendances exclusives ($R^2 = 0.35$, $F(3,54) = 21.33$, $p < 0.001$). L'attitudes ($\beta = -0.59$, $p < 0.01$) est le seul prédicteur significatif de ces tendances. Ni l'efficacité ni la norme subjective prédiraient les tendances à exclure de notre échantillon.

6. Discussion

6.1 Synthèse des résultats et discussion

La présente étude a pour but de prédire l'intention d'inclure les élèves présentant des difficultés de comportement (PDC) des enseignants vaudois au secondaire I, en se basant sur la théorie du comportement planifié (TCP). Les différentes composantes de la TCP (attitude, norme subjective et sentiment d'auto-efficacité) ont été analysées, afin de prédire une tendance inclusive ou exclusive des enseignants dans deux établissements vaudois (Urbain et Rural).

Le présent travail de mémoire est en grande partie basé sur les résultats obtenus par MacFarlane & Woolfson (2013) après une analyse similaire dans des établissements primaires écossais. Selon cette étude, lorsque les différentes composantes de la TCP sont considérées individuellement, seuls l'attitude et le sentiment d'auto-efficacité prédisent les intentions d'inclure les élèves PDC. Une analyse similaire des résultats de notre étude a été effectuée, afin de démontrer si ce résultat se répète dans l'échantillon d'enseignants vaudois.

Avant l'analyse décrite ci-dessus, des hypothèses additionnelles liées directement aux échantillons à disposition ont été étudiées. Pour ce faire, des tests de *Student* ont été effectués sur les moyennes obtenues pour les deux établissements.

L'hypothèse 1 postule que les enseignants de Urbain sont plus enclins à inclure des élèves PDC que les enseignants de Rural, dû à la population d'élèves bien plus diversifiée à Urbain et à une adaptabilité indispensable de l'enseignant. L'analyse de comparaison des moyennes (test de *Student*) a permis de constater qu'il n'y a pas de différence significative dans l'intention d'inclure des enseignants des deux établissements. Cependant, une différence significative existe dans la norme subjective et dans les attitudes des enseignants entre les deux établissements. En d'autres termes, les enseignants de Urbain seraient plus encouragés par les personnes de référence (directeur ou doyen par exemple) à mettre en œuvre un comportement inclusif, que les enseignants de Rural. De plus, les enseignants de Urbain auraient une attitude plus inclusive que leurs homologues de Rural.

Il pourrait en être déduit que les personnes de référence d'un établissement tel que le directeur, les doyens ou les chefs de files, auraient une influence positive sur l'attitude inclusive des enseignants de leur établissement. Ceci peut permettre de penser qu'il est important que les

responsables d'établissements communiquent explicitement des valeurs inclusives auprès des enseignants. De surcroît, les enseignants de Urbain auraient un sentiment d'auto-efficacité à motiver leurs élèves dans le travail plus élevé que les enseignants de Rural. Cependant, bien qu'il ait été démontré qu'un sentiment d'auto-efficacité élevé soit corrélée avec une attitude favorable envers l'inclusion (Munthe & Thuen, 2009 ; Poulou & Norwich, 2000), selon nos résultats, le sentiment d'auto-efficacité total n'est pas corrélé avec l'attitude des enseignants envers l'inclusion.

L'hypothèse 2 postule que le sexe de l'enseignant pouvait avoir une influence sur son intention d'inclure; les femmes pouvant être plus enclins à l'inclusion que les hommes. De plus, d'autres hypothèses ont été émises, selon laquelle l'âge de l'enseignant (hypothèse 3) ainsi que son expérience professionnelle (hypothèse 4) pouvaient avoir une influence négative sur l'intention d'inclure. Des tests de *Student* ont permis de démontrer qu'il n'y avait aucune différence significative en fonction de ces critères. Or, en ce qui concerne les années d'expérience, les recherches ne montrent en général pas de résultats significatifs (Avramidis et al., 2000). Cependant, certains auteurs comme MacFarlane et Wolfson (2013) trouvent des attitudes moins favorables des enseignants expérimentés (Massé, 2013).

Un des objectifs de cette étude était également de tester si le fait d'avoir suivi des formations continues en lien avec les difficultés de comportement pouvait avoir une influence positive sur l'intention d'inclure les élèves PDC (hypothèse 5). Or, ayant obtenu très peu de réponses de la part de ce type d'enseignants, analyser ce paramètre n'a pas été possible. Perrault, Brassard & Dubus (2010) étudient les effets de la formation initiale des enseignants dans le développement de leurs compétences professionnelles. Ils considèrent le sentiment d'auto-efficacité personnelle comme indicateur à part entière de l'efficacité d'une formation.

Ensuite, il a été vérifié si l'attitude et le sentiment d'auto-efficacité étaient des prédicteurs positifs significatifs de l'intention d'inclure, comme le mentionne l'article de MacFarlane et Woolfson (2013). Les résultats obtenus ont permis de confirmer ce lien. Les enseignants qui ont des attitudes favorables et qui se sentent plus efficaces montrent donc une tendance à inclure plus élevée.

La norme subjective n'est pas un prédicteur significatif de l'intention d'inclure, bien qu'une corrélation positive significative soit observée entre la norme subjective et les tendances inclusives. En d'autres termes, nous pouvons déduire de ces résultats que des normes

subjectives favorables soutiennent le sentiment d'efficacité des enseignants, contribuant ainsi indirectement à une tendance à inclure plus élevée.

De la même manière, l'analyse de nos résultats a permis de révéler que l'attitude serait un prédicteur négatif significatif de l'intention d'exclure. C'est-à-dire, les attitudes négatives des enseignants vis-à-vis de l'inclusion prédissent fortement leur tendance à mettre en place des mesures d'exclusion, telles que le placement en classe ou en école spécialisée.

6.2 Limites du travail

Cette étude ayant pour but la rédaction d'un travail de mémoire professionnel, des contraintes dues au cadre réglementaire de la HEP ont limité la prise de données. Seuls les enseignants des établissements dans lesquels nous étions en stage au moment de la prise de données ont pu être interrogés. Cela nous a permis d'obtenir des résultats intéressants, mais une étude menée à plus grande envergure pourrait peut-être permettre plus de déductions. Ainsi, il serait intéressant de questionner des enseignants de plusieurs établissements de mêmes arrondissements par exemple. Cela permettrait une comparaison entre différents arrondissements, ruraux et urbains.

De plus, le fait d'interroger nos collègues instaure un certain biais social. En effet, les enseignants répondant aux questionnaires peuvent parfois facilement être identifiés à travers les données objectives fournies. Ainsi, certains d'entre eux pourraient, en fonction d'une certaine désirabilité sociale, avoir tendance à répondre plus en faveur de l'inclusion par exemple.

En outre, un questionnaire identique a été transmis à tous les enseignants de l'échantillon. Or, l'ordre des différentes parties du questionnaire peut influencer les réponses des personnes interrogées. En effet, dans l'étude de MacFarlane et Woolfson (2013), l'ordre des différentes parties constituant le questionnaire a été modifié aléatoirement, afin d'éviter ce biais. Selon ces auteurs, il semblerait qu'une telle modification pourrait éviter un potentiel « effet d'ordre ».

Après l'analyse des résultats, des limites sont également observées au niveau des outils de prise de mesure. Certains enseignants ont ressenti le besoin de rédiger des commentaires à côté des items, afin de préciser leurs choix. Plusieurs d'entre eux manifestent une certaine insatisfaction, voire une frustration face aux items et aux choix proposés. Des enseignants

auraient également aimé pouvoir s'exprimer de manière plus libre qu'à travers un questionnaire à choix multiple.

Ainsi, il pourrait être intéressant de mener des entretiens avec un petit nombre d'enseignants (une dizaine), avant d'effectuer une prise de données par questionnaire, sur une cohorte plus importante. Ces entretiens permettraient aux enseignants interrogés de s'exprimer plus librement sur le sujet, à travers des questions ouvertes. Les données recueillies lors de l'entretien pourraient également permettre d'ajuster les items des questionnaires.

Notamment, la première partie de l'outil de prise de données, tirée du MATIES (Mahat, 2008) a fait l'objet de beaucoup de remarques de la part des enseignants de notre échantillon ; telles que celles mentionnées plus haut. Les items de ce questionnaire font référence à des « élèves ayant des besoins particuliers ». Or, ces termes sont peu précis, rendant difficile pour les enseignants interrogés de se prononcer fermement au sujet de ces items. Il aurait certainement été judicieux d'adapter les items en décrivant des situations d'élèves présentant des difficultés de comportement, afin de mieux cibler les réponses des enseignants. De plus, deux items (2 et 4, voir annexe 1) font référence au placement d'élèves ayant des besoins particuliers « dans des classes et des écoles d'enseignement spécialisés ». Ces items incluent deux propositions distinctes, et une partie des enseignants interrogés ont manifesté leur volonté de pouvoir nuancer leur réponse ; ils sont par exemple davantage d'accord avec le fait de placer les élèves dans des classes d'enseignement spécialisé, que dans des écoles d'enseignement spécialisé. Ces items mériteraient donc d'être plus clairs, voir dédoublés en deux items distincts.

La partie du questionnaire permettant d'évaluer la norme subjective des sujets interrogés a également posé problème à certains d'entre eux. En effet, le choix a été fait de ne pas mentionner d'exemples pour les personnes considérées comme des « références », afin de maintenir un libre choix de la part du répondant. Or, des exemples auraient peut-être pu aider une partie des enseignants à répondre à ces trois items (p. ex. le directeur, le doyen, etc.).

La dernière partie de l'outil de prise de mesure, permettant d'évaluer le sentiment d'auto-efficacité des enseignants interrogés, présente également certaines limites. Beaucoup de nos collègues n'ont pas apprécié le fait de devoir se prononcer sur une description aussi courte d'un élève qu'ils ne connaissaient pas. Une partie des enseignants interrogés pense que la situation décrite ne leur permettait pas de choisir des stratégies à mettre en œuvre. De plus, certaines stratégies proposées, comme le fait de suspendre l'élève de l'établissement (11^{ème}

item, voir questionnaire en annexe) n'est pas du ressort de l'enseignant, mais plutôt de la direction.

Ainsi, ce genre d'items pourrait être retiré du questionnaire et une description plus détaillée de la situation (incluant les résultats scolaires de l'élève et les stratégies déjà mises en œuvre) pourraient aider les enseignants à se prononcer sur la situation.

7. Conclusion

Ce travail nous a permis de confirmer une partie des résultats obtenus en Ecosse par MacFarlane et Woolfson (2013). En effet, il est intéressant de constater que leurs résultats, obtenus suite à l'étude du comportement inclusif des enseignants du primaire face aux élèves PDC grâce à la TCP, se répètent dans notre étude sur l'intention d'inclure les élèves PDC au secondaire I dans des écoles vaudoises. Ceci nous permet, dans un premier temps, une validation supplémentaire de la théorie du comportement planifié utilisée en pédagogie. De plus, nous avons pu confirmer l'importance de l'attitude et du sentiment d'auto-efficacité des enseignants face aux élèves TCP dans leur intention d'inclure ce type d'élèves. Ceci nous porte à croire qu'adopter une attitude positive face à l'inclusion est primordiale dans la mise en place et la réussite d'une politique inclusive. De plus, le fait de continuer à se former, grâce aux formations continues offertes par la HEP par exemple, peut nous permettre d'accroître notre sentiment d'auto-efficacité face aux élèves PDC, favorisant également notre propre intention d'inclure ces élèves.

Nos résultats, mettant en valeur l'influence de la norme subjective, nous permettent également de mettre en évidence l'importance pour nos supérieurs hiérarchiques (DGEO, directeur d'établissement, doyens et chefs de file) de communiquer de manière explicite leurs encouragements à inclure les élèves PDC.

De surcroît, ce travail nous a également sensibilisées de manière personnelle à l'importance de suivre des formations continues nous permettant d'affronter les difficultés liées à l'inclusion d'élèves PDC. En effet, il est important de tenir compte de cette problématique, et d'être correctement formées avant d'être confrontées aux problèmes qui y sont liés, avec nos propres élèves.

Ce travail nous a également permis de développer des compétences de recherche en sciences humaines. En effet, ayant toutes deux suivi une formation académique en biologie, nous avons rapidement pu nous rendre compte de différences considérables, dans la méthodologie de recherche notamment, liées au sujet étudié. Nous avons également dû nous plonger dans une littérature anglophone, dans laquelle le vocabulaire utilisé, spécifique au domaine de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, nous était peu familier. Ce travail nous a donc permis de découvrir et d'évoluer dans un univers inconnu jusqu'alors.

Nos compétences personnelles en termes de collaboration ont également été enrichies lors de ce travail. En effet, nous avons avancé dans cette recherche en binôme, dans un premier lieu, puis au sein d'un groupe de recherche (ISCODEC). Nous avons continuellement dû échanger nos idées et nous accorder sur les différentes directions à prendre dans cette recherche.

Ce travail de recherche nous permet également d'envisager des recherches ultérieures à mener sur le sujet étudié. Une perspective intéressante serait de mesurer directement le comportement inclusif de ces enseignants en utilisant un instrument qui évalue des adaptations qui promeuvent l'inclusion scolaire de ces élèves. Un tel instrument a été utilisé par MacFarlane et Woolfson (2013), l'AEI (Schumm & Vaughan, 1991), qui évalue la faisabilité et l'intérêt de 30 adaptations sociales, curriculaires, d'instruction et de planification. Selon les résultats des auteurs, la norme subjective serait le prédicteur le plus puissant pour un comportement inclusif.

Un des objectifs de notre travail a été de déterminer si les intentions comportementales des enseignants ayant suivi des formations continues étaient plus inclusives. Notre hypothèse, qui se base sur une revue de la littérature, stipule que les enseignants qui suivraient des formations continues en lien avec les difficultés de comportement des élèves seraient plus inclusifs que ceux qui n'en suivraient pas. Or, nous n'avons malheureusement pas récolté assez de réponses à ce sujet pour pouvoir en faire une analyse. Cibler des populations d'enseignants plus grandes ou enregistrés à la HEP comme ayant suivi des formations continues pourrait être une alternative afin de remédier à ce type de problème.

Les enseignants se sentent démunis et pas assez préparés pour faire face à des élèves PDC, probablement par manque de formation, de soutien ou de connaissances dans ce domaine (Massé, 2014). Les effets d'une formation continue sur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants ont été rapportés par Gaudreau (2011) ; plus les enseignants se sentent efficaces, et plus ils sont ouverts à l'inclusion. Un programme de formation pour le secondaire I pourrait être mis en place et évalué afin d'en voir les effets sur les attitudes et les comportements des enseignants vis-à-vis de l'inclusion scolaire.

D'après les résultats de notre étude, les enseignants de Rural sont moins inclusifs que les enseignants de Urbain. Le modèle proposé par Ajzen (1991) pourrait être implémenté par différentes composantes, comme les variables relatives à l'environnement professionnel de l'enseignant, celles relatives aux élèves, ainsi que l'ouverture d'esprit et l'enthousiasme des

enseignants vis-à-vis de nouvelles expériences (MacFarlane & Woolfson, 2013 ; Avramidis & Norwich, 2002).

Les diverses perspectives de recherche citées pourraient permettre de mieux comprendre les barrières actuelles à l'inclusion des élèves PDC, ceci dans le but de faciliter le bon déroulement de l'inclusion de ce type d'élèves, nombreux dans nos établissements.

8. Références bibliographiques

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International journal of inclusive education*, 8(2), 125-139.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
- Ajzen, I. (2002). Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control and the Theory of Planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32: 665–683.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191-211.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Barton, L. (1997). Inclusive education: Romantic, subversive or realistic. *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231-242.
- Beninghof, A. M., & Singer, A. L. T. (1995). *Ideas for Inclusion: The School Administrator's Guide*. Sopris West, 1140 Boston Ave., Longmont, CO 80501.
- Bonvin, P. (2015, mai). La collaboration entre enseignants réguliers et spécialisés en contexte inclusif : interdépendances entre pratiques de terrain, de recherche et de formation. Communication lors du colloque de l'ACFAS, Rimouski (QC).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2004). *Index for Inclusion: Developing Learning, Participation and Play in Early Years and Childcare*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Avis au ministre de l'Éducation. Bibliothèque nationale du Québec.
- Cook, B. G., Cameron, D. L., & Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(4), 230-238.

- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P. A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire: implication des enseignants et importance du soutien social. *ALTER-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 135-147.
- De Boer, A.A., Pijl, S.J. & Minnaert, A.E.M.G. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Déry, M., Lapalme, M., & Yergeau, É. (2005). Les services scolaires et sociaux offerts aux élèves du primaire présentant des troubles de comportement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 37-46.
- Desbiens, N. (2008). Les troubles du comportement chez les enfants de 5 à 12 ans. Évaluation et intervention. Formation Porte-Voix. Université de Montréal.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Meylan, N., & Moreau, J. (2011). Troubles internalisés et externalisés de l'élève et risque de manque d'équité à l'école. In D. Curchod-Ruedi, P.-A. Doudin, L. Lafortune, & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des élèves* (pp. 14-30). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Evans, J., Harden, A., Thomas, J., & Benefield, P. (2003). *Support for pupils with emotional and behavioural difficulties (EBD) in mainstream primary school classrooms: a systematic review of the effectiveness of interventions* (p. 1-92). London.
- Fernet, C., Guay, F., Sénécal, C., & Austin, S. (2012). *Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors*. *Teacher and Teaching Education*, 28, 514-525.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportements en classe inclusive: pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C., & Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101.

- Giger, J. C. (2008). Examen critique du caractère prédictif, causal et falsifiable de deux théories de la relation attitude-comportement: la théorie de l'action raisonnée et la théorie du comportement planifié. *Année psychologique*, 108(1), 107.
- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Gaëtan Morin.
- Heath, N. L., Petrakos, H., Finn, C. A., Karagiannakis, A., McLean-Heywood, D., & Rousseau, C. (2004). Inclusion on the final frontier: a model for including children with emotional and behaviour disorders (E/BD) in Canada. *International Journal of Inclusive Education*, 8(3), 241-259.
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2009). Politics, civil rights, and disproportional identification of students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality*, 17(4), 177-188.
- Lacroix, M. E., & Potvin, P. (2011). Les comportements perturbateurs à l'école: mieux les connaître pour mieux intervenir. *sur le site du RIRE (Réseau d'information sur la réussite éducative)*. Consulté en août.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin (3e éd.).
- MacFarlane, K. & Woolfson, L. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23 (1), 82-92.
- Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (Dir.). (2006). *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Mazereau, P. (2008). De l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés: état des lieux et nouveaux besoins de formation des enseignants. Éclairages sur la situation européenne. *Rapport de recherche pour l'UNSA éducation avec le concours de l'IRES*.
- McCormick, J., & Barnett, K. (2010). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *Internatinal Journal of Educational Management*, 25(3), 278-293.

- Munthe, E., & Thuen, E. (2009). Lower secondary school teacher's judgements of pupils's problems. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 15(5), 563-578.
- OCDE (2000). *Besoins éducatifs particuliers: statistiques et indicateurs, enseignement et compétences* (p. 166). Paris.
- Perrault, B., Brassart, D. G., & Dubus, A. (2010). Le sentiment d'efficacité personnelle comme indicateur de l'efficacité d'une formation. Une application à l'évaluation de la formation des enseignants.
- Poulou, M., & Norwich, B. (2000). Teachers's causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 559-581.
- Poulou, M., & Norwich, B. (2002). Cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties: A model of decision-making. *British Educational Research Journal*, 28(1), 111-138.
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1) 59-75.
- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Paris: Éditions De Boeck Université, 2003. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (33/3), 475-476.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), 1.
- Rousseau, N. (2009, août 20). L'intégration et l'inclusion scolaire au Québec et dans d'autres provinces canadiennes. Une question de perception... et de volonté ! [ppt] Repéré à http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/oes/ECES_formation_continue/ECES-Presentation_N._Rousseau-vf.pdf
- Saint-Laurent, L. (2008). Enseigner aux élèves à risque et en difficultés au primaire. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Schumm, J. S., & Vaughan, S. (1991). Making adaptations for mainstreamed students: general classroom teachers' perspectives. *Remedial and Special Education*, 12(4), 18-27.
- Schürch, V., & Doudin, P.-A. (2015, mai). *La scolarisation d'élèves présentant des difficultés*

de comportement en classe régulière : attitudes et tendances des futurs enseignants.
Poster présenté au 8^e colloque du Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation (RIPSYDEVE), Université de Picardie Jules Verne : Amiens, France.

- Stéphan, P., Adamkiewicz, B., Bolognini, M., Plancherel, B., Page, M., Bernard, M., & Halfon, O. (2006). Caractéristiques psychosociales d'adolescents souffrant de troubles du comportement. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 54(3), 175–182.
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, (1), 19-27.
- Tremblay, P. (2015). Les attitudes d'enseignants du secondaire envers la Politique québécoise de l'adaptation scolaire. *Canadian Journal of Education*, 38(3), 1.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- UNESCO (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Repéré à http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427_eo.pdf
- Van Lange, P. A., Kruglanski, A. W., & Higgins, E. T. (2011). *Handbook of Theories of Social Psychology: Volume Two* (Vol. 2). Sage Publications.
- Walter, U. M., & Petr, C. G. (2004). Promoting successful transitions from day school to regular school environments for youths with serious emotional disorders. *Children & Schools*, 26(3), 175-180.

9. Annexe 1 – Questionnaire

Rapport-Gratuit.com

Le but de cette recherche est de connaître votre point de vue sur les difficultés de comportement à l'école. Bien évidemment, le respect de la **confidentialité** de vos réponses ainsi que **votre anonymat** sont garantis. Merci pour votre participation !

Titres / Diplômes :

- MS1
- MS2
- BP enseignement primaire
- Autre(s) (préciser) :

.....

Sexe : féminin masculin

Âge : ans

Depuis combien d'années enseignez-vous ? ans

Avez-vous suivi une formation continue spécifique en lien avec les difficultés de comportement :

- oui non
- si oui, précisez :
-

Exercez-vous des responsabilités au sein de l'établissement ?

- doyen-ne chef-fe de file médiateur-trice autre (préciser) :

<i>MATIES (Mahat, 2008)</i>							
Veuillez évaluer votre degré d'accord avec les affirmations suivantes, en cochant la réponse qui vous paraît la plus proche de votre opinion.		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
		0	1	2	3	4	5
1	Je crois qu'une école inclusive est celle qui favorise la progression scolaire des élèves ayant des besoins particuliers, indépendamment de leurs capacités.	<input type="checkbox"/>					
2	Je crois que les élèves ayant des besoins particuliers devraient être placés dans des classes et des écoles d'enseignement spécialisé.	<input type="checkbox"/>					
3	Je crois que l'inclusion scolaire favorise les comportements sociaux appropriés chez les élèves ayant des besoins particuliers.	<input type="checkbox"/>					
4	Je crois que les élèves ayant des besoins particuliers devraient être dans des écoles spécialisées ou des classes d'enseignement spécialisé afin qu'ils ne subissent pas de rejet dans la classe régulière.	<input type="checkbox"/>					
5	Je crois que les élèves ayant des besoins particuliers peuvent suivre le programme scolaire régulier à condition que celui-ci soit adapté à leurs besoins individuels.	<input type="checkbox"/>					
6	Je crois que les élèves ayant des besoins particuliers doivent être séparés des autres élèves parce qu'il est trop coûteux de modifier l'environnement physique de l'école.	<input type="checkbox"/>					

TSES (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001)										
		Pas du tout capable		Peu capable		Moyennement capable		Capable		Tout à fait capable
☒ Dans quelle mesure vous sentez-vous capable... (Cochez le chiffre correspondant à votre opinion)		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	...de contrôler les comportements perturbateurs dans la classe ?	<input type="checkbox"/>								
2	...de motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire ?	<input type="checkbox"/>								
3	...d'amener les élèves à penser qu'ils peuvent réussir leurs tâches scolaires ?	<input type="checkbox"/>								
4	...d'aider vos élèves à développer le goût d'apprendre ?	<input type="checkbox"/>								
5	...de poser de bonnes questions à vos élèves ?	<input type="checkbox"/>								
6	...d'arriver à ce que les élèves suivent les règles de la classe ?	<input type="checkbox"/>								
7	...de calmer un élève perturbateur ou bruyant ?	<input type="checkbox"/>								
8	...de mettre en place un système de gestion de classe avec chaque groupe d'élèves ?	<input type="checkbox"/>								
9	...d'utiliser des stratégies d'évaluation variées ?	<input type="checkbox"/>								
10	...de donner une explication alternative ou un exemple lorsque les élèves ne comprennent pas ?	<input type="checkbox"/>								
11	...d'aider les familles à soutenir la réussite scolaire de leurs enfants ?	<input type="checkbox"/>								
12	...de mettre en œuvre des stratégies alternatives dans votre classe ?	<input type="checkbox"/>								

<i>Normes subjectives :</i>		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
		0	1	2	3	4	5
<input checked="" type="checkbox"/>	<i>De manière générale, les personnes que je considère comme des « références » dans mon environnement professionnel m'encouragent à ...</i>						
1	...intégrer les élèves présentant des difficultés de comportement dans toutes les activités de la classe.	<input type="checkbox"/>					
2	...modifier mes pratiques afin d'inclure les élèves présentant des difficultés de comportement dans la classe régulière.	<input type="checkbox"/>					
3	...adapter le programme pour répondre aux besoins des élèves présentant des difficultés de comportement.	<input type="checkbox"/>					

Situation de Pierre

Pierre est un nouvel élève dans l'établissement où vous enseignez. Il a 12 ans et est en 9^{ème} VG. Dans la classe, il parle constamment sans avoir levé la main, il oublie fréquemment ses affaires et vous interrompt souvent. Il lui arrive d'insulter ses camarades, mais il dit que c'est seulement pour s'amuser. Il est parfois agressif avec eux. Aujourd'hui, il a commencé une bagarre dans la cour pendant la récréation. Quand vous venez vers Pierre pour le réprimander, il vous ignore, dit qu'il en a marre de l'école, et part en courant.

<i>Analyse de situation</i>		Pas du tout probable	Assez improbable	Un peu improbable	Un peu probable	Assez probable	Tout à fait probable
		1	2	3	4	5	6
<input checked="" type="checkbox"/>	Selon la situation décrite dans la vignette ci-dessus, veuillez indiquer les stratégies que vous mettriez probablement en place pour Pierre.						
1	L'envoyer aux services PPLS (psychologue, psychomotricien, logopédiste) afin de décider d'un éventuel placement dans une autre classe.	<input type="checkbox"/>					
2	Impliquer Pierre dans la classe et le responsabiliser davantage.	<input type="checkbox"/>					
3	Faire une demande de placement dans une classe spéciale (p. ex. une classe de développement).	<input type="checkbox"/>					
4	Le garder en classe en demandant un appui, ou un soutien pédagogique spécialisé, ou encore un renfort pédagogique.	<input type="checkbox"/>					
5	Le signaler aux services PPLS (psychologue, psychomotricien, logopédiste) afin de lui permettre d'avoir un soutien supplémentaire.	<input type="checkbox"/>					
6	Suggérer un placement dans un MATAS (modules d'activités temporaires alternatives à la scolarité).	<input type="checkbox"/>					
7	Mettre en place un projet de suivi individualisé avec l'aide d'autres professionnels.	<input type="checkbox"/>					
8	Faire une demande de placement dans une école d'éducation spécialisée.	<input type="checkbox"/>					
9	Communiquer avec les parents et mettre en place des stratégies coopératives entre l'école et la maison.	<input type="checkbox"/>					
10	Recommander à ses parents de le placer dans une école privée.	<input type="checkbox"/>					
11	Suspendre Pierre de l'établissement pendant une semaine.	<input type="checkbox"/>					
12	Adapter les objectifs pédagogiques et le programme scolaire de Pierre.	<input type="checkbox"/>					

Nous vous remercions de votre participation.

10. Résumé

Ce travail de master, intégré dans une étude de plus grande envergure sur l'inclusion scolaire (ISCODEC), vise à comprendre la posture des enseignants du secondaire I vaudois face à l'inclusion d'élèves présentant des difficultés de comportement, à travers la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991). Cette théorie permet de prédire un comportement par l'intermédiaire de l'intention comportementale en analysant l'attitude, la norme subjective et le sentiment d'autoefficacité des enseignants.

Les enseignants interrogés provenaient de deux établissements vaudois différents, l'un urbain et l'autre rural. 61 enseignants ont répondu à une enquête basée sur des questionnaires, dont la plupart ont été validés lors d'études antérieures.

Différents tests statistiques ont été effectués et ont permis, dans un premier temps, de comparer les résultats obtenus pour les deux établissements étudiés. Cette première analyse nous a permis de révéler que les enseignants de l'établissement urbain avaient des attitudes plus favorables à l'inclusion que les enseignants de l'établissement rural. De plus, les enseignants de l'établissement urbain seraient plus encouragés par des personnes de référence à mettre en œuvre un comportement inclusif que leurs collègues de l'établissement rural.

Nos analyses ont également permis de révéler que l'attitude et le sentiment d'autoefficacité prédisent de manière significative l'intention d'inclure les élèves présentant des difficultés de comportement, chez les enseignants vaudois du secondaire I.

Les résultats de cette étude confirment ceux obtenus par MacFarlane et Woolfson (2013), qui ont étudié le comportement d'enseignants du primaire face à l'inclusion d'élèves présentant des difficultés sociales, émotionnelles et comportementales dans les écoles ordinaires écossaises.

Mots clés : inclusion, théorie du comportement planifié, attitudes, sentiment d'autoefficacité, intentions comportementales, norme subjective